

Witsch, Monika

Pädagogik als Selbstbezug im Fremdbezug - Ideengeschichtliche Theoriefiguren im Diskurs der Moderne

2010, 15 S.



Quellenangabe/ Reference:

Witsch, Monika: Pädagogik als Selbstbezug im Fremdbezug - Ideengeschichtliche Theoriefiguren im Diskurs der Moderne. 2010, 15 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-33326 - DOI: 10.25656/01:3332

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-33326>

<https://doi.org/10.25656/01:3332>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Pädagogik als Selbstbezug im Fremdbezug - Ideengeschichtliche Theoriefiguren im Diskurs der Moderne

Monika Witsch, Universität Duisburg-Essen

Die Ausweisung der Pädagogik als Selbstbezug im Fremdbezug verweist auf einen Grunddualismus inmitten derer die Menschheitsgeschichte generell verankert ist: die Stellung des Menschen zwischen Bindung an Natur und Befreiung aus Natur, zwischen Bindung an Kultur und Befreiung aus Kultur. Die Menschheitsgeschichte als Kampf mit den Natur- und Kulturbindungen zu lesen, gehorcht dabei keiner fortschrittsideologischen Lesart, sondern sucht vielmehr formale Kriterien der Beschreibung. Dass diese je nach Perspektive, je nach Fragestellung unterschiedlich sind, ist plausibel. Für die Pädagogik als Wissenschaft von Erziehung und Bildung in Praxis muss dieser die Menschheitsgeschichte grundlegende Dualismus formal wie folgt präzisiert werden: Im Erziehungsbegriff geht es strukturell um das Verhältnis von Bewirkt-Sein und Wirken, also um Unterweisungsformen, die auf selbstständige Sozial-Werdung hingehen. Die pädagogische Frage inkorporiert hier das Problem von Zwang und Freiheit mit Blick auf Gesellschaft, auf Kultur abgebildet im Verhältnis Erzieher und Zögling. Damit formuliert sich im Erziehungshandeln das pädagogische Problem als Frage, wie Selbstverwirklichung unter der Bedingung funktionaler Zugriffe institutioneller und gesellschaftlicher Macht hergestellt werden kann. Dagegen bearbeitet der Bildungsbegriff das Wechselverhältnis von Gebildet-Werden und Selbstbildung. Strukturell geht es in diesem Bezugsverhältnis um Prozesse, die auf Individualität zielen. Das pädagogische Problem ist hier die Frage, wie in Bildungsprozessen, in Prozessen der Auseinandersetzung mit den Sachen und dem Anderen, ein Selbstverhältnis aufgebaut werden kann. Ein Verhältnis zu sich selbst heißt bildungstheoretisch gesprochen: Bildungsgüter nicht nur zu erfassen, sondern zu ergreifen, sich ihrer zu bemächtigen. Die formale Beschreibung von Erziehung und Bildung als Verhältnisbegriffe, als Selbstbezug im Fremdbezug, impliziert für pädagogische Theoriebildung zunächst, dass die Spannungsbegriffe zu ermitteln sind, innerhalb derer die Begriffe von Erziehung und Bildung konstituiert werden. Des Weiteren heißt es aber auch und zentral, auszuarbeiten, wie der zugrundeliegende Dualismus in ein Theoriekonzept für Erziehung und Bildung überführt wird. Für die Moderne beschränke ich mich dabei auf Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Friedrich Schiller, Wilhelm von Humboldt und Enrique Dussel. Mit den gewählten Bezugsautoren lässt sich zeigen, dass die pädagogischen Fragen von Selbstverwirklichung und Selbstbildung mit sehr unterschiedlichen Figuren der Dualität grundgelegt sind und damit auch unterschiedliche und zum Teil divergierende Theoriekonzeptionen des Pädagogischen zur Folge haben.

Die Dualität von freiheitlicher Naturanlage und gesellschaftlichen Zwang als konspirativ-praxeologische Theorie bei Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseaus pädagogisches Hauptwerk, *Emile oder Über die Erziehung*, erscheint im selben Jahr (1762) wie sein bedeutendstes gesellschaftspolitisches Werk „*contrat social*“ (Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechtes). Die zeitgleiche Veröffentlichung ist

gleichsam auch Hinweis auf den inneren Zusammenhang von Rousseaus Erziehungs- und Gesellschaftstheorie, der sich bestätigt, nimmt man allein den jeweils ersten Satz aus beiden Werken. Im Emile heißt er: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles entartet unter den Händen des Menschen“ (Rousseau, 1983: 9) und im contrat sociale: „Der Mensch wird frei geboren, und überall liegt er in Ketten“ (Rousseau, 2001: 5).

Hier wird gleich eingangs das Konfliktfeld ausgebreitet, von dem aus Rousseau seine Erziehungs- und Gesellschaftstheorie herleitet: Der Güte und Freiheit der menschlichen Naturanlage steht eine unfreie Gesellschaft gegenüber. Rousseau bezweifelt hier grundsätzlich, dass der soziale Zusammenhang, in den der Mensch hineingeboren wird, in Einklang mit dem zu bringen ist, was die Naturanlage des Menschen ausmacht. Seine Kritik ist eine Fundamentalkritik an der französischen feudalen Ständegesellschaft des 18. Jh. Die absolutistische Adelsgesellschaft in ihrer Einforderung verbindlicher Normen und Bindungen zum Erhalt ihrer selbst führt nach Rousseau zwangsläufig zu einem Denaturalisierungsprozess der Anlagen zu Freiheit und Gutsein im Menschen. Präzisiert: Die Unfreiheit des Menschen ist das Artefakt durch Menschen. In seinem Erziehungsroman Emile sucht Rousseau daher in Konzeption einer fiktiven Erziehungskonstellation das Problem um die Bewahrung menschlicher Freiheit zu lösen. Abgeschottet von allen gesellschaftlichen und kulturellen Einflüssen, einzig in Begleitung seines Erziehers Rousseau, sollte sich in Emile die in ihm angelegte Freiheit, seine menschliche Natur, entfalten können. Eine erzieherische Dauerbegleitung, die im Kindesalter beginnt und mit der Heirat Emiles mit 25 Jahren endet. Ungeachtet der Bedeutung, die Rousseau an dieser Stelle für die Phaseneinteilung des Erziehungsalters und auch generell für die Anerkennung des Eigenwerts der Kindheit zukommt, will ich mich hier mehr auf die Schemata konzentrieren, die seinen Erziehungsbegriff fundieren. Methodisch gesehen will ich das Erziehungshandeln dabei mit den folgenden Figuren zusammenfassen:

Ausgangskonfiguration:

Figur des „guten Wilden“ versus dem Bild des Menschen als dem durch die Erbsünde belasteten und auch versus einem „tabula rasa“, einem Bild, das den Menschen – wie bei Locke – als ein unbeschriebenes, also leeres Blatt sieht.

Methodik der Erziehung:

1. Der Erzieher ist Arrangeur: Als Arrangeur ist es die Aufgabe des Erziehers, sich direkter Eingriffe ins Geschehen zu enthalten, um allein über das Arrangement der natürlichen Lernwelt, d.h. indirekt, zu erreichen, dass – so Giesecke – „die Sachverhalte der Natur und Kultur von sich aus erzieherisch wirken“ (Giesecke, 1997: 35). Mit dieser funktionalen Bestimmung sind zwei zentrale Motive erzieherischen Wirkens verbunden:
2. Erstens: Erziehung ist Ermöglichung von Erfahrungs(-lernen): Bei Rousseau heißt es hier prägnant: „Haltet eurem Zögling keine weisen Reden, er muß durch Erfahrung klug werden“ (Rousseau, 1983: 210). Der Bildungszugang ist ein praktischer.
3. Zweitens: Erziehung ist Ermöglichung von Selbstbestimmung durch heimlichen Fremdbezug: Rousseau schreibt in diesem Zusammenhang: „Laßt ihn immer im Glauben, er sei der Meister, seid es in Wirklichkeit aber selbst“ (Rousseau, 1983: 265). Im heimlichen Arrangieren steht also das Motiv, Freiheit so einzurichten, dass der Zögling sie nicht als Fremdes, sondern als Eigenes erlebt. Methodisch gilt das Prinzip: Der Zögling darf nicht merken, dass seine Erfahrungen nicht Quell freiheitlicher Entscheidungen sind. Erziehungstheoretisch steht dahinter das Prinzip: Freiheit ist ein Notwendiges, um die Erfahrungen als selbstbestimmt zu erleben. Nur durch das Erleben selbstbestimmter Erfahrung wächst Freiheit.

Ungeachtet der Kritik, die sich vor allem für die Figur des Erziehers in Bezug auf machtvolleres Arrangieren formulieren lässt, bleibt festzuhalten, dass Rousseaus Erziehungsbegriff zentral das Verhältnis Erzieher-Zögling thematisiert und auch methodisch präzisiert. Die Herstellung des Selbstbezugs im Fremdbezug mündet bei Rousseau in eine konspirativ-praxeologische Figur erzieherischen Wirkens.

Das Problem von Selbstbestimmung und Selbstbildung wird – so möchte ich das Rousseausche Motiv zusammenfassen – als im geheimen Arrangiertes und über Erfahrung erlebtes Vollziehen der Anlage zu Freiheit gelöst. Die Kunst der Erziehung besteht darin, dass das Arrangierte als Prozess selbstbestimmter Erfahrungen erlebt wird. Auch wenn sich Rousseau in seiner Konzeption auf einige Axiome einlässt – anthropologisch auf die Anlage zur Freiheit und Güte, erziehungstheoretisch auf den Sachzwang der Dinge und bildungstheoretisch auf das Wirken arrangierter Freiheit – so gilt ihm dennoch der Verdienst

einer methodischen Ausarbeitung des Verhältnisses Erzieher-Zögling mit Blick auf die Vervollkommnung von Freiheit als Grundlage für Selbstbestimmung und Selbstbildung.

Der Verdienst einer systematischen Ausarbeitung gebührt in dieser Hinsicht sicherlich Kant, der in Kenntnis und Achtung der Rousseauschen Konzeption das pädagogische Problem der Selbstbestimmung präzisiert. Die Dualität von Freiheit und Zwang ist dabei grundlegend für Kants Pädagogik.

Die Dualität von physischer und praktischer Erziehung als wissenschaftliche Explikation von Prinzipien der Erziehung und Bildung bei Immanuel Kant (1724 – 1804)

„Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisieren“ (Kant, 2000: 697), so Kant in seiner Abhandlung *Über Pädagogik* (1803), auf die ich in meinem Gedankengang Bezug nehmen will. Die Theorie der Erziehung als Ideal auszuweisen, macht deutlich, dass es Kant weniger um eine empirische Aufgabenbeschreibung geht, sondern zuvorderst um ein der Empirie enthobenes Prinzipielles, das er für eine Theorie der Erziehung als grundlegend erachtet. Es geht ihm um die Entwicklung von Kriterien. Ein Gedanke, der bei Kant in die Forderung mündet, dass die Pädagogik ein Studium werden muss. Kants Anliegen ist klar: Pädagogik als praktische Wissenschaft muss ihre Voraussetzungen und Prinzipien, d.h. die Bedingungen ihrer Möglichkeit erarbeiten, will sie über das bloß Empirisch-Praktische hinaus. Kants Programm ist weniger ein methodisch geleitetes wie bei Rousseau, sondern ein wissenschaftliches Grundlagenprogramm. Die legitimatorische Grundlage seiner Erziehungstheorie beginnt Kant mit den Worten: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß“ (Kant, 2000: 697) und präzisiert an späterer Stelle „Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln“ (Kant, 2000: 698). Die anthropologische Ausweisung des Menschen als erziehungsbedürftig eint ihn mit Rousseau. Erziehung braucht es bei beiden zum Übergang von Potenzialität als Gegebenheit zur Verwirklichung als Aufgegebenheit im Prozess. Was Kant dabei aber von Rousseau unterscheidet, ist seine Fassung von Naturanlage. Bei Rousseau ist dies ein mehr formaler Begriff: die vorhandene bzw. angelegte Form der Freiheit und der Güte als Autonomie gilt es zu verwirklichen. Kant dagegen spricht von „vielen Keimen“, also von nicht

weiter spezifizierten pluralen Potenzialitäten. Die Potenzialität ist hier Materie, die geformt werden muss. Selbstformung wird zum Erziehungsziel. Die Bestimmung des Menschen ist insofern nicht Bestimmtheit, sondern (Selbst-)Bestimmung als Prozess, der durch Erziehung unterstützt wird.

Diese Prozessbegleitung ist von Kant als Stufenfolge erzieherischen Wirkens vorgestellt, an deren Ende der Mensch steht, wie ihn Kant denkt: Nämlich als Wesen, das durch den Gebrauch seiner eigenen Vernunft dazu bestimmt ist, sich selbst zu bestimmen. Die Stufenfolge mit erzieherischen Wirkprinzipien zu formulieren, umschließt dabei neben dem Materialbegriff der Potenzialität auch einen Formbegriff der Verwirklichung.

1. Stufe: Disziplinierung als Heraustreten aus der Wildheit

Disziplinierung verstanden als Bezähmung der Wildheit ist bei Kant insofern grundlegend, als Wildheit verhindert, den Gesetzen der Vernunft Folge zu leisten. Als Begrenzung der Disziplin setzt er die Regel, dass weder Zögling noch Erzieher Schaden nehmen dürfen. Disziplin ist bei Kant ein notwendiges Prinzip zur Eröffnung des Freiheitsraumes.

2. Stufe: Kultivierung mit dem Prinzip der Geschicklichkeit

Auch Geschicklichkeit zu beliebigen Zwecken ist ein von Kant zur Befreiung aus den Fesseln der Natur formuliertes Prinzip. Belehrung und Unterweisung sind ihm notwendige Mittel, also didaktische Maßnahmen, um über die Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten Selbstlernprozesse zu initiieren. Das Prinzip der Geschicklichkeit ist Übung im Gebrauch des eigenen Verstandes mit Blick auf die Ausbildung der Vernunft.

3. Stufe: Zivilisierung mit dem Prinzip der Klugheit

Klugheit ist bei Kant notwendig zur Vervollkommnung des Gebrauchs des Verstandes, die das Prinzip der Geschicklichkeit einleitet. Sie inkorporiert auch den sozialen Zusammenhang, d.h. die Geschicklichkeiten sozial, also gesellschaftlich, zu verankern.

Letzte Stufe: Moralisierung mit dem Prinzip der Sittlichkeit

Moralisierung als der höchste Zweck in Kants Pädagogik setzt das Prinzip der Sittlichkeit als eine Maxime. Die Zwecke des eigenen Tuns so zu wählen, dass der Zweck „allgemeines Gesetz werde“. Sittlichkeit ist ihm also keine Norm, sondern als Prinzip ein Kriterium zur Prüfung von Normen. Sie mündet bei ihm in den kategorischen Imperativ.

Ich fasse zusammen: Die Dualität von physischer und praktischer Erziehung sind Kategorien, die Kant über sein Erziehungsprogramm legt. Physische Erziehung bezieht sich auf den Menschen als durch die Naturkausalität bestimmtes Wesen. Sie ist Befreiung aus Naturzwängen, d.h. Freiheit „von etwas“ (negative Erziehung). Dahingegen die praktische Erziehung Moralität umfasst, also das Handeln nach selbstgewählten Maximen auszurichten. Sie hat den Bezug auf Freiheit „zu etwas“ (positive Erziehung) und bezieht sich auf den Menschen als vernunftbegabtes Wesen. Kants Verdienst besteht hier vor allem darin, dass er das pädagogische Problem der Verbindung zweier gegensätzlicher Erziehungsprinzipien – physische Erziehung als Fremderziehung und praktische Erziehung als Selbsterziehung – herausgearbeitet hat. Dass es Freiheit immer nur im dialektischen Bezug auf Zwang geben kann, ist ein Paradoxon, das Erziehung und Bildung nicht lösen kann.

Die Kantische Engführung des Freiheitsbegriffs am Begriff der Vernunft ist mit einer der Gründe, dass Schiller für eine ästhetisch-ganzheitliche Konzeption von Erziehung plädiert, um neben dem Vernunftvermögen auch das Gefühlsvermögen zu integrieren. In der Dualität von Form- und Stofftrieb wird diese Figur bei ihm entwickelt.

Die Dualität von Form- und Stofftrieb als ästhetische Theorie bei Friedrich Schiller (1759-1805)

Seine Konzeption ist niedergelegt in den *Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen*, die Schiller 1793 an den Augustenburger Prinzen verfasst. Hintergrund seiner Beschäftigung mit dem Ästhetischen war dabei nicht nur die Auseinandersetzung mit Kants Schriften, sondern auch seine Bewertung der zeithistorischen Gegebenheiten, insbesondere der Französischen Revolution. In der gegenwärtigen Lebens- und Handlungsdoktrin von Bedürfnis- und Nutzensausrichtung gepaart mit einer Fragmentarisierung des zunehmend arbeitsteiligen Lebens und vor dem Hintergrund seiner an Kant kritisierten Vernunftausrichtung erkennt Schiller das Grundübel der menschlichen Existenz. Am Ideal der Aufklärung, den Menschen in ein freies und mündiges Leben zu führen, festhaltend, weist Schiller diese Wegbeschreibung als Aufgabe der Kunst aus, weil, so am Ende des 2. Briefes, „es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert“ (Schiller, 1962: 573).

Die gesellschaftlichen und individuellen Entfremdungsprozesse sucht er also in einer ästhetischen Konzeption von Erziehung zu lösen. Ihm geht es dabei um eine Wiederherstellung des Menschen als Ganzen, um eine Verbindung von Sinnlichkeit und Vernunft. Die Herleitung der Dualität zu deren Harmonisierung das Ästhetischen beitragen soll, findet Schiller in den Begriffen von Person und Zustand (11. Brief). Sie sind ihm gleichsam das anthropologische Gerüst seiner Legitimation für eine ästhetische Bildungsfigur. Die **Person** meint dabei das Bleibende, die Identität eines Menschen als "ewig beharrendes" Ich, das „als in sich selbstgegründete Sein“ (Schiller, 1962: 601). Zu ihr gehört Freiheit. Hingegen der **Zustand** gekennzeichnet ist durch das „Wechselnde“ der jeweiligen „Bestimmungen“ des Menschen. Zu ihm gehört „Zeit“ als Ausdruck für „alles Werden“. Zum Wirkmechanismus beider Kräfte formuliert Schiller prägnant: „Nicht, weil wir denken, wollen, empfinden, sind wir; nicht, weil wir sind, denken, wollen, empfinden wir. Wir sind, weil wir sind; wir empfinden, denken und wollen, weil außer uns noch etwas Anderes ist“ (Schiller, 1962: 601). Person und Zustand sind antagonistische Kräfte, die Schiller als Form- und Stofftrieb ausweist. Der **Formtrieb** geht von der vernünftigen Natur des Menschen aus während der **Stofftrieb** den sinnlichen Trieb meint und von der physischen Natur des Menschen ausgeht. Er bindet den Menschen an Zeit und Materie, während der Formtrieb ihn der Gebundenheit enthebt, also Freiheit heißt.

Zurückkehrend zur Frage, wie über Ästhetik der Antagonismus zwischen materiellem und idealem Leben zur Harmonie gebracht werden kann, greift Schiller auf die Figur des Spieltriebs zurück. Wie aber hat man sich nun den Spieltrieb vorzustellen, dass er als der Ästhetik zugehörendes gesehen werden kann? Oder anders gefragt: Was hat das Spiel mit Ästhetik zu tun? Zunächst ist der Spieltrieb als ein Regulativ zu sehen, dass notwendig ist, um Sinnlichkeit und Vernunft in Balance zu halten. Dahinter steht das Anliegen, dass weder die „Person“ allein dem Prinzip der Sinnlichkeit gehorcht, noch umgekehrt: dass Sinnlichkeit sich dem Prinzip der Vernunft beugt. Beide in ihrer Macht über den Menschen zu begrenzen, ist Aufgabe des Spieltriebs. Zur Hervorbringung dieses Regulativs braucht es aber etwas, das weder dem Gesetz der Anschauung, noch der Logik, noch der Moral gehorcht: Schiller findet es in der Kunst als „lebendige Gestalt“. Denn das ästhetische Urteil inkorporiert beides: Sinnlichkeit (der ästhetische Gegenstand) und Vernunft als Formung der spezifischen Wahrnehmung. Im Sagen „das ist schön“, im Erlebnis der Schönheit ist beides präsent: der

Gegenstand und die Person. Erziehung – so will ich den Gedanken bei Schiller hier schließen – hat damit die Aufgabe, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Am Fremdbezug der Kunst ermöglicht sich der Selbstbezug als Bestimmung im ästhetischen Urteil. Der Spieltrieb als Ausbildung ästhetischer Urteilskraft verlangt dabei das Wechselspiel von Sinnlichkeit und Vernunft. Bei Schiller wird die Dualität von Fremdbezug und Selbstbezug damit medial über das Schöne in der Performanz des Spiels aufgelöst.

War also für Kant das Ästhetische bedeutungslos für eine pädagogische Grundlegung, so verhilft Schiller dem Ästhetischen zu einer neuen Relevanz. Als ein dritter Zustand soll das Ästhetische zu einer Verbindung von Empfinden und Denken beitragen. Diese Figur des Zusammenhangs, die bei Schiller über den Spieltrieb geregelt ist, wird für Humboldt grundlegend, um seinen Bildungsgedanken zu entwickeln. Er arbeitet mit der Dualität von Ich und Welt.

Die Dualität von Ich und Welt als proportionale Theorie bei Wilhelm von Humboldt (1767-1835)

Humboldt hat seine Gedanken zur Bildungstheorie im Wesentlichen in seinem Text „Theorie der Bildung des Menschen“ (1773) ausformuliert. Als Anlass seiner bildungstheoretischen Auseinandersetzungen müssen vor allem drei Aspekte genannt werden:

- ☒ Fragmentarisierung des Wissens (fehlender Zusammenhalt; heute: mangelnde Interdisziplinarität)
- ☒ Pragmatisierung des Wissens (Zweckorientierung; heute: Verwertbarkeit, Anwendungsforschung)
- ☒ Gesinnungslosigkeit des Wissens (fehlende Moralität als Einheit von Erkenntnis und Verantwortung; heute: Ethikkommissionen mit Fragen der Menschlichkeit, Sozialverträglichkeit, Nachhaltigkeit etc.)

Wir sehen, dies sind allesamt Fragen, die heute nach wie vor ihren Geltungsbezug haben. Diese Zeitkritik an den Wissenschaften fließen bei Humboldt in seine Bildungstheorie ein, mit der er das Fundament für eine Neuausrichtung der Bildungseinrichtungen legt. Konzentrieren will ich mich hierbei aber weniger auf seine Bedeutung als Bildungsreformer für das Schul-

und Universitätswesen, sondern auf das diesen Strukturreformen zugrundeliegende Bildungsideal in seiner Konstruktion.

Die Abhandlung „Theorie der Bildung des Menschen“ beginnt er mit den Worten: „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“ (Humboldt, 1999a: 16). Humboldts Anliegen, der Verzweckung des Wissens und der Wissenschaft entgegenzuwirken, fundiert auch seine Anthropologie. Nicht „gerichtete Absicht“, nicht Zweckorientierung, sondern Stärkung der natürlichen Kräfte markieren das Menschenbild. Dahinter steht der Gedanke der Selbstbestimmung. Das Ziel, sich selbst dabei „Werth und Dauer“ zu verleihen, verweist auf die notwendige Eigentätigkeit des noch Unbestimmten. Wir können dies hier schon konkretisieren als Selbstbestimmung im Selbstvollzug. Der Begriff der Kraft, „der natürlichen Kraft“, Kant spricht hier von „Keimen“, ist – wie es Schütz formuliert – „eine Wesensbestimmung des Menschen im Sinne der energetischen Kraft (...), die sich Ziele zu setzen und diese im Handeln zu verfolgen vermag“ (Schütz, 1994: 34f). Mithin also Quell des Übergangs von der Potenzialität zur Verwirklichung. Menze (1965) charakterisiert den Kraftbegriff insofern als „Bildungstrieb, der den formlosen Stoff bestimmt und meistert“ (S. 97). Dies ist die anthropologische Prämisse, die Humboldt veranschlagt, um auf der Grundlage dieses Strukturmoments der Bildsamkeit, seine Ideen des Bildungsprozesses aufzubauen. Diesen Prozess beschreibt Humboldt wie folgt: „Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (Humboldt, 1999a: 16f). Der Welt bedarf der Mensch empirisch zur Übung (Tätigkeitsbezug) und transzendental zur Ausprägung des Ich (Formungsbezug). Das Mensch-Welt-Verhältnis, das Humboldt hier beschreibt ist das eines Wechselverhältnisses, denn auf Welt wird nicht nur empirisch hingewirkt durch das Tun, sondern Welt wirkt auch transzendental zurück, indem sie das Innere des Ich formt und ausprägt. Benner (2003) beschreibt diese Figur prägnant als „Entfremdung“ und „Rückkehr aus der Entfremdung“ (S. 104). In dieser jedenfalls doppelten Wirkrichtung – und eigentlich müsste man sie noch erweitern, wenn man den Begriff der Menschheit noch mit hineinnimmt – von Mensch und Welt konstituiert sich das Bildungsmotiv als ein korrelatives. Kraft ist hier kein Drittes, sondern

ein Moment, das ausserhalb der Korrelation keinen Bestand hat. Kraft ist Korrelat und das heißt, Kraft ausserhalb von Welt, von Nicht-Ich in Bezug auf das Ich zu denken, macht weder anthropologisch noch bildungstheoretisch Sinn, weil sich Kraft als energetischer Begriff verausgaben muss. Kraft ist inmitten der Prozesse des Einwirkens durch das Ich und als Bewirkung des Ich. Die Fundamentalkategorie der Kraft ist damit schon korrelativ veranschlagt und wirkt korrelativ weiter als Selbstbezug im Fremdbezug zum Aufbau dessen, was Humboldt als „die höchste und proportionierliche Bildung seiner Kräfte im Ganzen“ benennt (Humboldt, 1999b: 195). Proportional meint Maßnahmen am Individuum in Ausstattung seiner Kraft für das „Nicht-Ich“. Das heißt für die Frage von Selbstbezug und Fremdbezug, dass Ich (Autopoiesis) und Welt (Heteropoiesis) korrelieren, d.h. kontingent sind. Humboldt bietet keine Norm, keine Regel, die ausserhalb der Korrelation liegt. Bildung und Erziehung sind der wechselbezügliche Zusammenhang von Ich und Welt, wie auch immer er sich im Einzelnen bestimmt. Ausserhalb der Korrelation ist nichts, nichts, was der Bestimmbarkeit zugeführt werden könnte. Dafür bürgt bei Humboldt der Begriff der Proportion. In dieser Konstitution ist Proportion die Schillerschen Figur des Spieltriebs. Beides sind Bildungsbegriffe, deren Norm die Performanz des Wechselbezugs ist. Humboldt hat hier – und dafür spricht auch der innige Briefkontakt, den er zu Schiller pflegte – ein zentrales Motiv übernommen und darüber hinaus einer Bildungspraxis zugänglich gemacht.

Ich fasse zusammen: Obwohl Schiller und Humboldt auf eine ähnliche Figur von Korrelation zugreifen, generiert sich ein unterschiedliches Bildungsideal: Schiller geht es um ein ästhetisches Bilden zur Vervollständigung des Einzelnen, also um ein Innenverhältnis der Balance von Vernunft und Sinnlichkeit. Bei Humboldt ist es der Zusammenhang von Innen und Aussen, von Ich und Welt als Proportionalität, dem aber die Individualnorm und nicht die Sozialnorm vorsteht.

Eine letzte Figur will ich noch anschließen, die zum Diskurs der Moderne insofern dazugehört, weil sie diesen in seiner Totalität infrage stellt. Die lateinamerikanische Theorieperspektive, von der ich nun sprechen will, ist keine „für“ oder „über“ Lateinamerika ist, sondern „von“ und zwar als Reklamation einer historisch vergessenen Perspektive, die insofern dem Diskurs der Moderne zugehört. Ich beziehe mich bei meiner Darstellung auf Enrique Dussel, 1934 in Argentinien geboren, Philosoph, Historiker und Theologe sowie Mitbegründer der Befreiungsphilosophie.

Die Dualität von Totalität und Exteriorität als Befreiungstheorie bei Enrique Dussel (1934*)

Dussel datiert den Beginn der Moderne auf das Jahr 1492, auf das Jahr der Eroberung des amerikanischen Kontinents. Dies geschieht in bewusster Abgrenzung zu jenen Positionen, die die Moderne mit der europäischen Aufklärung, der zunehmenden Selbstbegründung des Subjekts mittels Vernunft beginnen lassen. Dussels Anliegen an dieser Stelle ist es, dem Projekt der Moderne die Unschuld zu nehmen. Dem „Ich denke“ liegt – so Dussel – das „Ich erobere“ voraus (Dussel, 1989: 17). Die These von Dussel, wonach die Moderne sich totalitär zeige, ist bei ihm mehrfach grundgelegt: politisch als koloniale Vereinnahmung, kulturell als Negierung des „Anderen“ und theoretisch – wie Dussel an anderer Stelle ergänzt – als Rezeption und Imitation europäischen Denkens. In Auseinandersetzung mit der europäischen Philosophiegeschichte entlarvt er den Diskurs der Moderne als die gewaltsame Annexion des Fremden. Auch wenn ich an dieser Stelle nicht auf die von ihm dezidiert geführte Debatte eingehen kann, will ich zumindest das ihm zentrale Dogma europäischen Denkens – die Dialektik als Totalität – aus seiner Hegelrezeption erwähnen. Dussel geht es hier nicht um die kolonialistischen Denkformen in Hegels Geschichtsphilosophie, auch nicht um die Methode der Dialektik generell, sondern um die totalitäre Struktur in einer Dialektik, in der „der Andere“ nur noch als Funktion der Ichherstellung, als obligatorische Entwicklung zum Höheren (absoluter Geist) auftaucht. Das moderne Verständnis der Dialektik bei Hegel als notwendige Entwicklung zum Höheren ist für Dussel ein Abfall von einer positiven Erkenntnis des Seins zum objekthaften Erkennen der Welt. In dieser Absolutsetzung des Subjekts wird der Andere in seinem Sein zum Objekt degradiert und vergessen. Gegen dieses Vergessen, gegen das historische Vergessen der Peripherie eurozentrischer Theoriebildung formuliert Dussel seine Konzeption einer Befreiungsphilosophie, die er mit Bezug auf Lévinas entwickelt. Ich will hier nur die zentralen Thesen seiner Theorie darlegen, um mit diesen zu begründen, warum pädagogische Theoriebildung notwendig auf eine Korrektur durch diese Perspektive angewiesen ist.

Ausgangsthese ist bei Dussel, dass die totalitäre Struktur der Dialektik bewirkte, dass die Andersheit der Unterdrückten keinen Eingang in die Theoriebildung der Moderne gefunden hat. Ein bestimmendes Element seines Diskurses ist daher die ontologische Hereinnahme des Anderen der Peripherie. Peripherie meint bei Dussel aber nicht nur den unterdrückten

lateinamerikanischen, afrikanischen oder asiatischen Anderen, sondern jeden Anderen, dessen Leid, Armut und Ausgrenzung keinen Ausdruck findet in einer Theorie, die das Differente im Identitätsmotiv der Dialektik vereinnahmt. Gegen diese Dialektik setzt Dussel eine Analektik, eine Art Ana-Dialektik, als Entfaltung eines Momentes, welches der Dialektik vorangeht. „Das Analektische bezieht sich auf das reale menschliche Faktum, aufgrund dessen sich jede Person, jede Gruppe oder jedes Volk immer jenseits (aná-) des Horizonts der Totalität befindet.“ Das heisst: „Das analektische Moment ist die Affirmation der Exteriorität“ (Dussel, 1985: 180). Prägnant bestimmt Dussel an dieser Stelle die herausragende Bedeutung des dialogischen versus einer monologischen Perspektive mit den folgenden Worten: „Wenn der andere aus sich selbst spricht (...) offenbart er seine Exteriorität, seine Alterität, die die Vernunft von sich her niemals erschließen kann“ (Dussel, 1989: 61). Die Artikulation des Primats der Exteriorität vor der Totalität, führt bei Dussel aber zu keiner Verabschiedung einer universalistischen Konzeption.

Das Begründungsprogramm für den ethischen Universalismus bearbeitet Dussel in seiner *Ética de la liberación*, in die auch wesentlich die langjährigen Dialoge mit der Diskursethik Karl-Otto Apels und Jürgen Habermas einfließen. Auch wenn Befreiungsethik und Diskursethik aus völlig verschiedenen Kontexten heraus formuliert sind, so eint doch beide Initiativen das Anliegen, eine universale Begründung für Ethik methodisch zu entwickeln. Die Diskursethik beschreibt ein intersubjektives Procedere zur Begründung von Normen unter Setzung des Prinzips der Herrschaftsfreiheit. Es geht hier um die Einrichtung eines universalen Prinzips der argumentativen Konsensbildung. Die Befreiungsethik, die ebenfalls das Dialogische betont, insistiert hier aber darauf, dass die Herstellung einer idealen Kommunikationsgemeinschaft, wie sie Diskursethik will, nur dann zu erreichen ist, wenn es zuvor eine Kommunikationsgemeinschaft der Unterdrückten gibt, gedacht als Konfrontation mit der hegemonialen Kommunikationsgemeinschaft. Dussel hegt damit also Zweifel, dass auch bei Einhaltung der formalen Kriterien der Diskursethik, es zu einer umweglosen idealen Kommunikationsgemeinschaft kommen kann. Er sieht die Gefahr, dass die herrschenden Ungleichheiten übersehen und damit idealistisch die Widersprüche zwischen realer und idealer Kommunikationsgemeinschaft übergangen werden. Apel dagegen sieht in der Befreiungsethik die Gefahr, eklektizistisch zu werden und damit das Ziel einer universalen Ethik aus den Augen zu verlieren.

In der Auseinandersetzung mit der Diskursethik und in Anlehnung an Gramsci formuliert Dussel auch sein pädagogisches Programm: Der „organische Intellektuelle“ (vgl. Dussel, 1985: 200) ist bei Dussel eine Figur, die die Aufgabe hat, die Entfremdung bewusst zu machen und die darunter liegende Authentizität freizulegen. Die grundlegende Voraussetzung zur Erfüllung dieser Aufgabe ist Nähe. Nur über das Nahverhältnis kann es dem organischen Intellektuellen gelingen, das im verborgenen Liegende mit begrifflicher und analytischer Schärfe zu füllen, um es dann als Akt der Selbstbefreiung zurück zu geben. Damit lässt sich das pädagogische Konzept bei Dussel wie folgt beschreiben: Ausgehend von der These, dass der Selbstbezug ein totalitärer Fremdbezug ist, kommt dem organischen Intellektuellen die Aufgabe der Bewusstmachung und Interpretation zu, um so einen Selbstbezug im „eigenen“ Fremdbezug zu ermöglichen. Die Herstellung der Authentizität ist bei Dussel grundlegend, um von dieser dann erst einzusteigen in einen Diskurs universaler Pädagogik und pädagogischer Theoriebildung.

Das Motiv der Befreiung ist damit sowohl in seiner Ethik als auch in seiner Pädagogik als Primat gesetzt, um von dort aus das Projekt eines universalen Programms anzugehen.

Schluss

Ich möchte zum Ende ein kurzes Fazit meines exemplarischen Gangs durch die Moderne ziehen. Mit den gewählten Bezugsautoren kann gezeigt werden, dass Erziehung und Bildung Verhältnis- oder treffender Spannungsbegriffe sind, die ohne Problematisierung der ihnen immanenten dualistischen Struktur nicht gefasst werden können. Denn bereits Leitziele, wie Selbstbestimmung und Selbstbildung sind nicht nur Ausdruck von Freiheit, sondern immanieren bereits den Zwang, nämlich in Form von Bestimmung und Selbsttätigkeit. Die Dichotomie von Selbstbestimmung und Fremdbestimmung kann zwar nicht aufgelöst, wohl aber kann ihr Zusammenwirken auf unterschiedlichen Koordinatensystemen bearbeitet werden:

Bei Rousseau als *causa formalis* mit der Frage: Wie materialisiere ich die Form?

Bei Kant als Anlegung einer *causa materialis* mit der Frage: Wie gelingt die Überführung des angelegten Materials von einer Fremdformung zur Selbstformung?

Bei Schiller als Kopräsentialität von Form (*causa formalis*) und Stoff (*causa materialis*) mit der Frage: Wie können Form- und Stofftrieb in der Balance gehalten werden?

Und bei Humboldt als Kopräsentialität von Ich (causa formalis) und Welt (causa materialis) mit der Frage: Wie kann die Proportionalität von Individualnorm und Sozialnorm unter Maßgabe der Individualnorm hergestellt werden?

Meine Einfassung pädagogischer Grundlegungstheorien von Erziehung und Bildung als dualistische Theoriefiguren von Möglichkeit–Wirklichkeit, von Freiheit–Determination, von Prozesshaftem– Beharrlichen, von Form und Stoff zeigen an, dass die Begriffe von Erziehung und Bildung die ihnen zugrundeliegenden Antinomien als Problem bearbeiten müssen. Die Semantik der Verknüpfung pädagogischer Theoriebildung haben sich aus der Zeit und mit der Zeit immer wieder verändert, aber um das Problem der Bearbeitung von Bestimmt-Sein und Selbstbestimmung, von Gebildet-Werden und Selbstbildung wird sie in Verweigerung dogmatischer Entwürfe nicht umhin kommen. Dussel hat an dieser Stelle deutlich gemacht, dass Konzeptionen, die den Selbstbezug als Fremdbezug festschreiben und nicht als spannungsvolles Mit- und Gegeneinander zwischen verschiedenen Theorien, Menschenbildern, Kulturen konstituieren, ins Totalitäre umschlagen. Ich sehe in seiner Kritik nicht nur eine Reklamation an die Moderne, sondern auch die Aufforderung zur beständigen Überprüfung der Frage – um es postmodern mit Lyotard zu formulieren – ob auch alle gehört wurden.

Literatur:

Benner, Dietrich, 2003: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. 3. erweiterte Auflage. Weinheim.

Dussel, Enrique, 1985, Herrschaft und Befreiung. Ansatz, Stationen und Themen einer lateinamerikanischen Theologie der Befreiung. Freiburg.

Dussel, Enrique, 1989: Philosophie der Befreiung. Hamburg.

Giesecke, Herrmann, 1997: Die pädagogische Beziehung: Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. 2. Aufl., Weinheim.

Humboldt, Wilhelm von, 1999a: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Stahl, Wolfgang (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Sämtliche Werke, Band 1. Mundus-Verlag, S. 16-20.

Humboldt, Wilhelm von, 1999b: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Stahl, Wolfgang (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Sämtliche Werke, Band 1. Mundus-Verlag, S. 190-316.

Kant, Immanuel, 2000: Über Pädagogik. In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Mit Gesamtregister. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Band 1. Frankfurt am Main, S. 697- 761 (Werkausgabe Band XII).

Menze, Clemens, 1965: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen.

Rousseau, Jean-Jacques, 1983: Emile oder Über die Erziehung. Paderborn.

Rousseau, Jean-Jacques, 2001: Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts. Stuttgart.

Schiller, Friedrich, 1962: Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Sämtliche Werke, Band 5. München.

Schütz, Egon, 1994: W. v. Humboldt: Plan einer vergleichenden Anthropologie. <http://www.egon-schuetz-archiv.uni-koeln.de/43.pdf>.